

Schmidt, Kai

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen

Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 59-72



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Kai: Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen - In: Klages, Benjamin [Hrsg.]; Bonillo, Marion [Hrsg.]; Reinders, Stefan [Hrsg.]; Bohmeyer, Axel [Hrsg.]: *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen*. Opladen ; Berlin ; Toronto : Budrich UniPress Ltd. 2015, S. 59-72 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114326 - DOI: 10.25656/01:11432

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114326>

<https://doi.org/10.25656/01:11432>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Gestaltungsraum Hochschullehre

Benjamin Klages
Marion Bonillo
Stefan Reinders
Axel Bohmeyer (Hrsg.)

Gestaltungsraum Hochschullehre

Potenziäle nicht-traditionell
Studierender nutzen

Budrich UniPress Ltd.
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Diese Publikation ist Bestandteil des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der geförderten zweiten Phase – Förderkennzeichen 16 OH 12 0 19.



Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor_innen.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/> Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388714>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-714-8
DOI 10.3224/86388714

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>
Lektorat und Satz: Judith Henning, Hamburg – www.buchfinken.com
Printed in Europe

Inhalt

Vorwort	9
---------------	---

Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Zur Einleitung Stefan Reinders/Benjamin Klages/Marion Bonillo	11
---	----

Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext der (inter-)nationalen Diskussion um lebenslanges Lernen Andrä Wolter/Ulf Banscheraus	17
---	----

Heterogenität – Potenziale der Unterscheidungen.....37

Widersprüche im Bologna-Prozess. Positionierungen zum Thema „Gute Lehre“ Ralf Quindel	39
---	----

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen Kai Schmidt	59
--	----

Educational Diversity: Anlass und Potenzial für Lehrkompetenzentwicklung Birgit Szczyrba/Timo van Treeck	73
--	----

Zwischen Komfort- und Panikzone – Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? Andrea Nachtigall/Sandra Smykalla	85
--	----

Differenten Paradigmen digitalen Lernens als Grundlage für die Gestaltung akademischer Lehre Karsten Krauskopf/Carmen Zahn	105
--	-----

Heterogenität und forschendes Lernen: Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen Gabi Reinmann	121
---	-----

Vom Stressor zum Lernanreiz – Diversitätssensibilität als Lernziel einer hochschuldidaktischen Weiterbildung Björn Kiehne	139
--	-----

Hochschullehrentwicklung – exemplarische Konkretionen.....	157
---	------------

Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? Benjamin Klages/Stefan Reinders	159
---	-----

Studiengangentwicklung entlang zu differenzierender Bedarfe Benjamin Klages/Marion Bonillo	175
---	-----

Die hochschuldidaktische Arbeit mit authentischen Fällen in berufsbegleitenden Studiengängen Anja Walter	193
---	-----

Kompetenzreflexion – Impulse hochschulischer Praxis zur Förderung kompetenzorientierter und partizipativer Lehr – Lernsettings in der Studieneingangsphase berufsbegleitender Studiengänge Nadine Bochert/Stefan Bestmann	211
--	-----

Theorie-Praxis-Verhältnisse oder wie Fragen beruflicher Praxis mit einer Praxis der Theorie bearbeitbar sind Nino Ferrin/Benjamin Klages/Nadine Bochert	227
--	-----

Herausforderungen und Potenziale in der Vermittlung akademischer Schlüsselkompetenzen in berufsbegleitenden Studiengängen: Entwicklung und Erprobung der propädeutischen Lehr-Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Marion Bonillo	239
---	-----

Tutorielle Begleitung als Element der propädeutischen Lehr- Lerneinheit „Wissen schafft Praxis“ Laura Fricke/Lena Zeller.....	253
Neue Medien für neue Studierweisen? Hochschulische Entwicklungsschritte zur Integration zeitgemäßer Kommunikationsformate in Lehre und Studium Benjamin Klages/Nino Ferrin/Anja Lull/Stefan Bestmann	267
Anrechnungspraxis in sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen Anja Lull	279
Autor_innenverzeichnis	295

Vorwort

In der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, die die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012 untersucht, finden sogenannte nicht-traditionell Studierende – also Studierende, die die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang nicht erfüllen sowie Studierende, die nicht in der vorherrschenden Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums studieren – keine Erwähnung. Der weitaus größte Teil der Student_innenschaft hat laut der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks die allgemeine Hochschulreife erworben (83 Prozent), 12 Prozent verfügen über die Fachhochschulreife und vier Prozent über die fachgebundene Hochschulreife. Nur ein Prozent der Studierenden wurden auf der Grundlage ihrer beruflichen Qualifikationen zum Studium zugelassen.¹ Doch diese Situation wird sich zukünftig verändern, da aufgrund verschiedener bildungspolitischer Entscheidungen (als Beispiel kann hier der KMK-Beschluss zum Hochschulzugang ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung vom März 2009 dienen) zu erwarten ist, „dass in Zukunft vermehrt Studierende an die Hochschulen gelangen, denen ein Studium bisher nicht möglich war oder die vom Studium abgehalten wurden, weil sie Schwierigkeiten sahen, ein Studium mit ihren sonstigen Verpflichtungen zu vereinbaren“.²

Wenn im Kontext des Bund-Länderwettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, die Anrechnung von beruflichen Kompetenzen, die Integration neuen wissenschaftlichen Wissens in die Praxis und die Öffnung der Hochschulen für eine heterogene Student_innenschaft thematisiert werden, geraten speziell diese nicht-traditionell Studierenden in den Fokus. Sie sind zwar in hohem Maße Kontextbedingungen ausgesetzt, die das Studieren erschweren (das Problem der Vereinbarkeit von beruflichen, finanziellen, familiären und studentischen Verpflichtungen) und die – verschiedenen Studien zufolge (vgl. z.B. Heublein et al. 2010; Berthold et al. 2011) – einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Aber letztlich schließen sie ihr Studium ebenso häufig erfolgreich ab wie traditionell Studierende. Das gilt auch für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Teichler/Wolter 2004). Als Erklärung hierfür könnten die – sogar in den oben genannten Studien belegten – spezifischen Potenziale wie die ausgeprägte

1 Vgl. Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Jonas Poskowsky, Maren Kandulla, Nicolai Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung, S. 54.

2 Ebd. S. 55.

Zielorientierung und Selbstorganisation sowie die hohe Eigenmotivation der Studierenden herangezogen werden.

In diesem Sammelband finden sich nun Texte, die aus verschiedenen Perspektiven – aber stets mit Blick auf die Zielgruppe der sogenannten nicht-traditionell Studierenden – die hochschuldidaktischen Potenziale und Herausforderungen der bildungspolitischen Prämisse des „lebenslangen Lernens“ beleuchten. Es werden damit zentrale Ergebnisse der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, von der Europäischen Union und vom Europäischen Sozialfond geförderten Hochschulentwicklungsprojekts „Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen – Herausforderungen des demographischen Wandels aufgreifen“ an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB) publiziert, sowie Beiträge von Autor_innen, die daran anschließend weiterführende Perspektiven thematisieren.

Seit April 2015 befindet sich das Projekt in nun neuer personeller Besetzung in der zweiten Förderphase. Beide Phasen knüpfen an konkrete und langjährige Erfahrungen der Hochschule an: Etwa 10 Prozent der Studierenden der KHSB haben keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, ein Anteil, der weit über dem Bundesdurchschnitt liegt. Die in mittlerweile über zwanzig Jahren gewonnene Expertise in der Ausbildung sogenannter nicht-traditionell Studierender war die Grundlage für die im Rahmen des Projektes angestrebte (Weiter-)Entwicklung und (Neu-)Konzeptualisierung innovativer berufsbegleitender Studienarrangements an Fachhochschulen. Dem multiprofessionellen Team der ersten Förderphase sei an dieser Stelle ein besonderer Dank für das Gelingen des Projekts ausgesprochen, namentlich: Dr. Marion Bonillo, Nadine Bochert, Benjamin Klages, Anja Lull und Stefan Reinders sowie den Studentischen Mitarbeiter_innen Nicole Ehmcke, Sebastian Huck, Ulrike Krüger, Claudia Reichenbach und Lena Zeller. Zudem gilt der Dank der ehemaligen Präsidentin der KHSB, Professorin Dr. Monika Treber, die das Hochschulentwicklungsprojekt vonseiten der Hochschulleitung tatkräftig unterstützt hat.

Berlin im August 2015

Professorin Dr. Claudia Schacke und Professor Dr. Axel Bohmeyer
(Professorale Projektleitung)

Was wird wozu beobachtet: Studieren ermöglichen und Qualität sichtbar machen

Kai Schmidt

Gegenstand dieses Beitrags sind Denkfiguren und Begründungsmuster, mit denen die systematische Beobachtung von Studium und Lehre durch Studierende konzipiert wird. Ausgangspunkt dafür ist ein Text, der aus einer beobachteten zunehmenden Heterogenität der Studierenden idealtypisch einen tiefgreifenden Reformbedarf begründet. In dem 2014 im Auftrag des Projekts „nexus“ der Hochschulrektorenkonferenz erstellten Fachgutachten „Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft“ (Wild/Esdar 2014) vertreten die Autorinnen die Position, dass ein Element einer diversitätsorientierten Hochschulentwicklung die Weiterentwicklung der Formen der systematischen Selbstbeobachtung ist, d.h. der Formen der Evaluation, wie sie im Rahmen des Qualitätsmanagements praktiziert werden. Die von ihnen formulierte Empfehlung markiert eine Unterscheidung von hilfreichen und weniger hilfreichen Formen von Evaluationsverfahren für eine diversitätsorientierte Hochschulentwicklung: „Anzustreben ist vielmehr eine Evaluationskultur, die beim Selbstverständnis der Professionellen beginnt, welche sich als Evaluierende ihres eigenen Handelns sehen, die weiter die Etablierung und Verfeinerung von (formativen) Evaluationsinstrumenten einschließt, aus denen sich unmittelbar Strategien der Optimierung der Prozessqualität von Lehre ableiten lassen, und die schließlich in die strukturelle Verankerung von Systemen des wechselseitigen Feedbacks von Studierenden und Lehrenden in Sachen Studiengangsgestaltung mündet“ (ebd.: 71).

Ziel des Beitrags ist es, Anhaltspunkte für eine pädagogisch orientierte Konzipierung von Studierendenbefragungen zu gewinnen.¹ Die Konturierung einer pädagogisch orientierten Begründung von Studierendenbefragungen erfolgt über die Sichtung und Diskussion erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Theoriebezüge (Abschnitt 2) sowie aktueller Studien aus dem Bereich der Hochschulforschung (Abschnitt 3). Im ersten Schritt (Abschnitt 1) erfolgt eine kritische Einordnung einiger Steuerungskonzepte und Wirkungsannahmen, die bei der Thematisierung von Studierendenbefragungen im Kontext von Qualitätsmanagementsystemen eine Rolle spielen. Abschlie-

1 Anlass für diesen Beitrag ist die Konzipierung eines im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung“ geförderten Teilprojekts. Ziel dieses Teilprojekts ist die Entwicklung und Erprobung handhabbarer, d.h. weitgehend standardisierter Befragungsinstrumente zur Beobachtung ausgewählter Aspekte der Lehr- und Lernkultur, die den von Esdar und Wild formulierten Anforderungen gerecht werden.

ßend (Abschnitt 4) werden die eingeführten Theoriebezüge genutzt um drei Antworten auf die Frage „was wozu beobachtet wird“ zu skizzieren.

1 Studierendenbefragungen und Qualitätsmanagement

Die sich seit etwa zwei Jahrzehnten im Hochschulsektor vollziehende Verbreitung und Etablierung von Elementen des New Public Management (NPM) ist seit mehreren Jahren ein Gegenstand der Hochschulforschung. In den letzten Jahren wurden eine Reihe von Untersuchungen vorgelegt, die die impliziten Annahmen und Leitvorstellungen der neuen Formen der Hochschulsteuerung analysieren (Friedrichsmeier 2012; Münch 2011; Vettori 2012). Die Einführung und Verbreitung systematischer Befragungen Studierender zu Lehre und Studium zu Zwecken der Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre ist eng mit diesen Veränderungen der Formen der Hochschulsteuerung verwoben. Die folgende kritische Einordnung einiger eher impliziter Steuerungskonzepte und Wirkungsannahmen hat das Ziel, Anhaltspunkte für alternative Begründungsperspektiven der Befragung Studierender zu gewinnen.

Im Fokus stehen dabei weniger explizite, konzeptionelle Denkfikturen, wie sie im Rahmen von Qualitätsmanagementkonzepten genutzt werden, sondern eher implizite Denkfikturen, welchen eine strukturierende Kraft zugeschrieben werden kann. Ob und wie diese in konkreten Situationen wirken, ist jeweils eine empirische Frage und hängt auch davon ab, ob alternative Zweckbestimmungen in der jeweiligen Situation verfügbar sind.

1.1 Soziokybernetisch modellierte Prozesssteuerung

Um die im Hochschulbereich beobachtbare Tendenz zur Engführung der Konzipierung der Zwecke von Studierendenbefragungen verstehen zu können, ist es hilfreich, sich einige der Leitvorstellungen des NPM zu vergegenwärtigen. Eine ins Grundinventar des Qualitätsmanagements gehörende Leitvorstellung ist die Überzeugung, „dass alle Aktivitäten als Prozesse aufgefasst und ihre Inputs wie Outputs, sofern nur präzise definiert und regelmäßig überprüft, kalkulierbar gemacht werden können“ (Bröckling 2012: 150). In der Fassung als PDCA-Zyklus (Plan-Do-Control-Act) hat sich diese Leitvorstellung in unzählige Qualitätssicherungsverfahren eingeschrieben und verfestigt.

Diese soziokybernetische Idee von Prozesssteuerung,² deren Herkunft Bröckling im Total Quality Management (TQM) verortet (ebd.: 135 ff.),

2 Eine Reihe von Gegenwartsdiagnosen stellen kybernetische Denk- und Handlungsformen ins Zentrum der Analyse, so z.B. im Hinblick auf die tiefgreifenden Veränderungen tech-

findet im Hochschulbereich häufig Anwendung, um die Einbettung von Studierendenbefragungen in Qualitätskreisläufe zu begründen und damit zu steuernde Einheiten, d.h. Prozesse, zu definieren. Es trägt nicht zur Klarheit bei, dass diese Form der Einbettung von Studierendenbefragungen in Verfahren der Qualitätssicherung durchgängig als Evaluation (z.B. als Lehrveranstaltungsevaluation oder Modulevaluation) bezeichnet wird. Es ist zu vermuten, dass diese Begriffsverwendung ein Grund für die häufig anzutreffende Diagnose der Unbestimmtheit des Evaluationsbegriffs (z.B. Schwarz 2006: 242; Friedrichsmeier 2012: 215) ist. Es würde zur Klarheit beitragen, wenn der Evaluationsbegriff nur für jene Verfahren der systematischen Generierung von entscheidungsrelevanten Informationen genutzt werden würde, die auch den Anforderungen an Evaluationen, wie sie z.B. in den Standards der DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (DeGEval 2008) formuliert sind, gerecht werden.³ In solch einem Verständnis bleibt der Evaluationsbegriff im Hochschulbereich auf die Unterstützung und Begleitung von Innovationen sowie die mehrstufigen Verfahren der Programmevaluation, wie sie sich z.B. bei der Akkreditierung von Studiengängen durchgesetzt haben, beschränkt. Für alle anderen Formen der feedbackgestützten Prozesssteuerung sollten andere Begriffe, z.B. der Feedbackbegriff, genutzt werden.

In den letzten Jahren lässt sich eine erhöhte Aufmerksamkeit für dysfunktionale Steuerungsimpulse, die sich aus dem studentischen Feedback zu Studium und Lehre ergeben, feststellen. Die Spannbreite reicht von medienwirksamen Diagnosen und Beobachtungen zu den Bewertungsmaßstäben der Studierenden, wie Sie z.B. Christiane Florin (2014) oder Klaus Hurrelmann zusammen mit Erik Albert (2014) vorgelegt haben, über kritische Bewertungen von Hochschulrankings, die unter anderem auch auf Befragungen von Studierenden basieren – z.B. die Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zur Nichtbeteiligung am CHE-Ranking (DGS 2012) – bis zur

nologischer Möglichkeiten (vgl. Hörl 2011) oder der Ökonomie (Schirmacher 2013). Hörl diagnostiziert eine weit reichende Transformation von Weltbezügen: „Unter dem epochalen Titel von Kybernetik, die nicht bloß eine historisch vergangene Metadisziplin, sondern eine ganze ontologische und epistemologische, eine ebenso macht- wie subjektivitäts- und wunschgeschichtliche Formation bezeichnet, unterliegen wir nämlich einer grundlegenden sinnsgeschichtlichen Transformation, die eine neue, nunmehr postsignifikative Ordnung des Sinns heraufführt und etabliert“ (Hörl 2011: 10).

- 3 Hinweise auf die hohen Anforderungen begleiten die Debatte um die systematische Verankerung von Evaluationen im Hochschulbereich von Anfang an. Exemplarische dafür: „Es existiert weder ein präzise beschreibbares Programm mit klar definierten Zielen und ihnen zugeordneten Maßnahmen sowie eindeutig festgelegten Zielerreichungskriterien noch ein konkretes Produkt, dessen Qualität mit einem Satz von Qualitätsindikatoren durch standardisierte Meßverfahren abgebildet werden kann. [...] Will Evaluation im System Hochschule dieser Komplexität gerecht werden, ist sie extrem zeit- und ressourcenaufwändig“ (Kromrey 2004: 237).

wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der studentischen Urteilsfähigkeit und ihren impliziten Bewertungsmaßstäben (Rindermann 2013; Wolbring 2013).

1.2 Beobachtungsgegenstände und Qualitätskriterien

Die Orientierung an einem soziokybernetischen Modell der Prozesssteuerung ermöglicht es, Lehrveranstaltungen, Module und Studiengänge zu naturalisieren – d.h. von den sozialen und kulturellen Kontexten zu abstrahieren, die sie als etwas Bestimmtes konstituieren – und sie zum Gegenstand von Bewertungen zu machen. Es verwundert, wie fraglos sich die Verfahren der Qualitätssicherung an Einheiten wie Lehrveranstaltung, Modul und Studiengang anschmiegen, ohne dass ernsthaft hinterfragt wird, ob die Zurechnung von Einschätzungen, Beobachtungen und Effekten, um die Studierenden bei Befragungen jeweils gebeten werden, im Einzelfall zum gegebenen Zeitpunkt möglich und sachlich sinnvoll sind.

Eine gegenstandsangemessene Konzipierung der spezifischen Rolle und Leistung der Befragung von Studierenden sollte sich zumindest an den spezifischen Zeithorizonten von Lern- und Bildungsprozessen orientieren. Denn eine solche Reflexion eröffnet einen erfahrungsnahen Zugang zur Beantwortung der Frage was beobachtbar und was nicht beobachtbar ist, und eröffnet ein Verständnis für die spezifische Perspektivität studentischer Urteile.

Für die Ebene der Lehrveranstaltung, lässt sich dies an Lehrgebieten veranschaulichen, die tendenziell bei Studierenden eher unbeliebt sind, aber für die anvisierte Berufstätigkeit hoch relevant sind. Im Fachgebiet Sozialwesen trifft dies z.B. auf das Lehrgebiet Recht zu. Es steht außer Frage, dass Sozialarbeiter_innen juristisch sprachfähig sein müssen. Die meisten Absolvent_innen bestätigen dies nach mehreren Jahren Berufstätigkeit. Während des Studiums jedoch, konfrontiert mit der Anforderung sich mit „trockenen Gesetzestexten“ auseinanderzusetzen und entsprechende Kompetenzen zu erwerben, ist davon auszugehen, dass nicht alle Studierenden bei der Bewertung der entsprechenden Lehrangebote den späteren Nutzen antizipieren. Diese spezifische Zeitlichkeit von Lehr- und Lernprozessen wird von einer an Kundenbewertungen angelehnten Konzipierung studentischen Feedbacks zu Studium und Lehre nicht in Rechnung gestellt.

2 Erziehungswissenschaftliche Theoriebestände und Perspektiven

Die Beschäftigung mit soziotechnischen Handlungskonzepten, wie sie z.B. die rekonstruierte soziokybernetische Idee der Prozesssteuerung darstellt, ist in der erziehungswissenschaftlichen Beobachtung und Analyse pädagogi-

scher Denkformen ein immer wiederkehrendes Thema. Die Auseinandersetzung mit derartigen Denkfiguren erlaubt es, die spezifische Logik pädagogischer Praxis zu konturieren (hierzu auch Klages/Reinders im Band) und von anderen Formen des Handelns abzugrenzen. Die Auswahl der im Folgenden dargestellten Merkmale pädagogischen Handelns dient dem Zweck einer Vergegenwärtigung der Spezifik des Handlungsfeldes Hochschule, auf die hin systematische Formen der Beobachtung von Studium und Lehre durch die Studierenden zu begründen sind.

2.1 Nicht-Technologisierbarkeit

Im Anschluss an die von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr geprägte Formel des „strukturellen Technologiedefizits der Pädagogik“ (Luhmann/Schorr 1982) fasst Werner Helsper die Spezifik des pädagogischen Handelns und die Möglichkeiten einer pädagogischen Handlungstheorie folgendermaßen zusammen:

Die Arbeit an der Veränderung von Personen durch komplexe interaktive, nicht technologisierbare Vermittlungsprozesse, wird zum Ansatzpunkt für eine professionelle Handlungstheorie, die von Ungewissheit und einer gebrochenen Teleologie ausgeht und pädagogisches Handeln als antinomisches fasst: Der Pädagoge muss mit Veränderungsabsichten handeln, ohne über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge verfügen zu können und mit ungewollten Nebenwirkungen rechnen, die seine Absicht durchkreuzen können (Helsper 1995: 19).

Eine soziotechnische Konzipierung pädagogischen Handelns unterläuft zum einen die Spezifik pädagogischer Handlungszusammenhänge, zum anderen setzt solch ein Verständnis die pädagogischen Akteure einem Steuerungsoptimismus und Erwartungen der Kontrollierbarkeit aus, die sich im alltäglichen Handeln nur rudimentär einlösen lassen. Als Alternative empfiehlt sich ein Verständnis für die Vielzahl an Praktiken, welche die pädagogische Tradition zur Kontrolle ihrer eigenen Praxis entwickelt hat. Diese Praktiken gewährleisten die widerspruchsfreie Verknüpfung von selbstgesetzten Ansprüchen, gesellschaftlichen Erwartungen und Bildungsinteressen von Adressaten (vgl. Tenorth 1999).

Konstitutiv für ein solches Verständnis von pädagogischem Handeln ist das Anerkennen einer spezifischen Unsicherheit, in deren Rahmen „Professionalität als die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft begriffen werden kann, die Ungewissheit des Handelns zu ertragen, immer wieder neu die Implikationen für das Handeln in Ungewissheit zu reflektieren und auf der Basis von Zuständigkeit auch die Verantwortung für das Handeln zu übernehmen“ (Rabe-Kleberg 1996: 295). Die Unvereinbarkeit des in Managementkonzepten vorherrschenden Leitbilds rational-planmäßigen Handelns mit dem dar-

gestellten pädagogischen Handlungsbegriff, so wird an dieser Stelle deutlich, resultiert auch aus einem unterschiedlichen Umgang mit Ungewissheit (vgl. Böhle 2011).

2.2 Bildung durch Wissenschaft und der Gemeinschaftsbezug von Lehren und Lernen an Hochschulen

In der deutschsprachigen Hochschuldidaktik haben sich unterschiedliche Arbeitsansätze ausdifferenziert. Ludwig Huber unterscheidet z.B. sechs Ansätze (Huber 1995). Jeder dieser Ansätze problematisiert einen anderen Aspekt von Hochschulbildung. Im Rahmen der jeweiligen Schwerpunktsetzungen dieser Ansätze haben sich im Hinblick auf die Begründung systematischer Formen der Beobachtung von Studium und Lehre durch die Studierenden spezifische Begründungsmuster etabliert. Befragungen von Studierenden zu einzelnen Aspekten des Lehrhandelns orientieren sich z.B. an einem „unterrichtstechnologischen Ansatz“ von Hochschuldidaktik. Zur Gewinnung von Anhaltspunkten zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung von „Systemen des wechselseitigen Feedbacks von Studierenden und Lehrenden in Sachen Studiengangsgestaltung“ (Wild/Esdaß 2014: 71) ist an die konstitutive Bezogenheit von hochschulischem Lehren und Lernen auf akademische und professionelle Gemeinschaften (Braskamp 2000) zu erinnern.

Die Vergewisserung der konstitutiven Bezogenheit von hochschulischem Lehren und Lernen auf akademische und professionelle Gemeinschaften macht auf Qualitätsmerkmale von Studium und Lehre aufmerksam, die mit eher weichen Konzepten wie z.B. Lehr- und Lernkultur zu beschreiben sind und die einem steuernden Zugriff nicht unmittelbar zugänglich sind. Zudem, darauf weist Richard Münch in seinen Studien zur politischen Ökonomie der Hochschulreform (Münch 2011) hin, induzieren die neuen Steuerungskonzepte des NPM einen Wandel im Selbstverständnis der Hochschulmitglieder und im Verhältnis zueinander, der den Einfluss und Stellenwert akademischer und professioneller Gemeinschaften für Studium und Lehre abschwächt (ebd.: 106).

2.3 Umgang mit dem utopischen Potenzial von Bildung

Der Bildungsbegriff prägt, unter Abstützung auf Theorieelemente der Aufklärungsphilosophie, seit etwa zweihundert Jahren die Selbstaufklärung der Pädagogik, wobei er sie auf ein Erkenntnis- und Handlungsprogramm konditioniert, das auf der Differenz von Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, Reflexion und Vollzug basiert und zugleich die Aufhebung dieser Differenzen qua ‚Bildung‘ verspricht. Diese differenzfixierte Semantik verleiht dem pädagogischen Projekt der Moderne

einen utopischen Akzent. Ziel der Erkenntnis und des Handelns ist eher ein zukünftiges, sich zweckrationalen Manipulationsstrategien entziehendes, klaren Indikatoren verweigerndes und empirisch kaum beobachtbares Mögliches als ein systemisch organisiertes, in planmäßig-professionellem Handeln hervorzubringendes und wissenschaftlich kontrollierbares Wirkliches. ‚Bildung‘ markiert die Differenz von Virtuellem und Realem und codiert diese temporal als je gegenwärtiges Versprechen auf die Zukunft (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996: 369).

Ein Blick in die Geschichte pädagogischer Denkfiguren macht darauf aufmerksam, dass „die von der Pädagogik seit der Aufklärungszeit immer wieder vorgetragenen Allmachtsphantasien und Fortschrittshoffnungen, die glaubten, über die Höherbildung der Menschheit zu einer Emanzipation der Gattung und des Einzelnen gelangen zu können“ (Krüger 1995) als ein Strukturmerkmal pädagogischer Sinnzusammenhänge zu begreifen sind. Die seit dem Pisaschock beobachtbare gesteigerte gesellschaftliche Aufmerksamkeit für bildungspolitische Fragestellungen hat ein Umfeld geschaffen, in dem Fortschrittshoffnungen im Medium des Pädagogischen auf eine spezifische Art plausibel erscheinen. Bildungspolitisch gemünzte Leitbegriffe wie z.B. Employability, Internationalisierung oder lebenslanges Lernen orientieren und prägen das Feld von Hochschulreformen und legen es nahe, Lehre und Studium daraufhin zu beobachten und zu evaluieren, d.h. zu bewerten.

Auf der Ebene der Organisation und deren Selbstbeschreibungen⁴ mag das eine gewisse Berechtigung haben, im Hinblick auf die konkrete Gestaltung pädagogischer Erfahrungsräume und die widerspruchsfreie Verknüpfung fachlicher Ansprüche, gesellschaftlicher Erwartungen und Bildungsinteressen von Adressaten (vgl. Tenorth 1999), d.h. auf Interaktionsebene, ist davon auszugehen, dass Lehrenden und Studierenden mehr geholfen ist mit einer Haltung, die „eher auf Selbstbegrenzung des Pädagogischen sowie auf die Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt zielt als auf die Ausweitung der Dominanzansprüche der Pädagogik“ (Krüger 1995: 325).

3 Lehr-Lernkultur und Studierverhalten

Studierverhalten und damit der Studienerfolg – darauf machen eine Reihe von aktuellen Studien hochschulischer Lehr- und Lernforschung aufmerksam – wird von einer Reihe von Faktoren bestimmt, die der Faktorengruppe Lehr-

4 Eine systemtheoretisch orientierte Unterscheidung zwischen den Ebenen Organisation und Interaktion hat sich in der Forschung zur Implementierung von Qualitätsmanagementkonzepten in pädagogischen Feldern bewährt. Erste Befunde deuten darauf hin, dass sich die Effekte auf die Ebene der Organisation konzentrieren und kaum auf Lehr-Lerninteraktion ausstrahlen (Hartz 2012: 52).

Lernkultur zuzurechnen sind. Da derartige Studien die Grenzen eines unterrichtstechnologischen Ansatzes überschreiten und Anhaltspunkte für die Konzipierung eher curricular-didaktischer bzw. wissenschaftsdidaktischer Perspektiven liefern, verspricht eine Auseinandersetzung mit diesen Studien einen Ertrag für unsere Frage. Exemplarisch sei im Folgenden auf drei Studien verwiesen.

Tobias Jenert untersucht mit einer sozio-kulturellen Perspektive das Studierverhalten und nimmt damit die Studienkontexte und Programme in den Blick. Er kann zeigen, dass das Studierverhalten unter anderem durch die Kommunikation von Zielen und Erwartungen geprägt wird. Er kommt zu der Einschätzung, dass dies als didaktische Aufgabe bisher kaum berücksichtigt wird (vgl. Jenert 2011: 73). Jenerts Studie erweitert den Blick um manifeste Strukturmerkmale wie bspw. Prüfungssysteme, deren Wirkungen den intendierten Zielen der Studienprogramme häufig zuwiderlaufen.

Irmela Blüthmann untersucht auf der Grundlage einer Studierendenbefragung Faktoren, die die Zufriedenheit von Studierenden beeinflussen. Aus den Ergebnissen der Mehrebenenanalyse leitet sie folgende These ab:

Je stärker Studienverläufe vorgegeben werden [...] umso wichtiger wird es, dass die in den Ordnungen definierten Studieninhalte den Studierenden sinnvoll erscheinen und sowohl hinsichtlich ihrer Sequenzierung (die Lerninhalte der Module bauen aufeinander auf) als auch in Bezug auf das Gesamtprofil des Studiengangs (Vollständigkeit der Lerninhalte im Hinblick auf das Qualifikationsziel, keine überflüssigen Redundanzen) überzeugen (Blüthmann 2012: 297).

Mit dem Ziel Faktoren gelingenden Lernens zu identifizieren wurde in dem an mehreren Hochschulen durchgeführten USUS-Projekt („Untersuchung von Studienverlauf und Studienerfolg in Bachelorstudiengängen“) ein heuristisches Analysemodell zur Erklärung von Studienverlauf und Studienerfolg entwickelt. Ausgehend von empirischen Studien zur Wirklichkeit des Studierens unter Bologna-Bedingungen ordnet das Modell die zentralen Einflussfaktoren vier Bereichen zu: „Soziale Herkunft und Ressourcen“, „Beratungsstruktur im Studiengang“, „Struktur der Institution/Regelsystem“ und „didaktische Gestaltung des Studiengangs/Lehrverhalten“ (Rebenstorf/Bülowschramm 2013: 28). „Diese vier Einflussbereiche geben den Rahmen ab, innerhalb dessen sich die Studierenden bewegen, sie stellen die Parameter, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen, an denen sie sich abarbeiten“ (ebd.: 31). Entsprechend begreifen die Autorinnen der Untersuchung „Studienstile und Praktiken“ und „Einstellungen zum Studium“ als intervenierende Variablen, die als Ergebnis der „Akkulturation in die Fachdisziplinen, in die dort vorherrschenden Arbeitsweisen, Legitimitätsüberzeugungen, Positionierung gegenüber anderen Disziplinen“ (ebd.: 31) aufzufassen sind. Die spezifische Leistung des Projekts besteht weniger in der empirischen

Prüfung des Modells als vielmehr darin, entlang des empirischen Materials fallbezogen eine differenzierte theoriegeleitete Perspektive auf das komplexe Faktorengeflecht zu entfalten.

Die dargestellten Studien machen aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf das komplexe Bedingungsgefüge, das für eine angemessene Modellierung von Studierverhalten und Studienerfolg zu berücksichtigen ist, aufmerksam und können insofern eine gewisse Skepsis gegenüber stark vereinfachenden Operationalisierungen der Qualität von Studium und Lehre begründen. Im Hinblick auf die zunehmende Heterogenität der Studierenden entfalten insbesondere jene Studien ein handlungsorientierendes Potenzial, die auf die Zusammenhänge von Studierverhalten und Einstellungen zum Studium mit dem Studienerfolg bezogen sind. Als Vorraussetzungen für ein Gelingen des Studium rücken Studierverhalten und Einstellungen zum Studium so als zu bearbeitende Sachverhalte bei bestimmten Gruppen von Studierenden in den Blick (exemplarisch Lange-Vester 2014: 207; Borchard/Hülsemper 2010).

5 Was wird wozu beobachtet?

Im Hochschulbereich dominieren – stark vereinfacht – zwei Paradigmen die konzeptionelle Begründung systematischer Formen der Selbstbeobachtung von Studium und Lehre durch Studierende. Begründungen im Rahmen eines soziokybernetischen Paradigmas binden den Zweck von Beobachtungen in Form von Feedback an ein Regelkreismodell, um Entscheidungen von Personen oder Organisationen zu orientieren. Dieses Schema operiert im Rahmen zweckrationaler Vorstellungen und Konzepte. Abgrenzen davon lassen sich diejenigen Denkgestaltungen, die die Beobachtung von Studium und Lehre im Rahmen genuin pädagogischer Perspektiven begründen und die spezifische Rationalität und Eigenlogik pädagogischer Handlungsfelder berücksichtigen.

Die in diesem Beitrag entfaltenen Überlegungen gehen davon aus, dass eine stärkere konzeptionelle Verbindung dieser beiden Paradigmen erforderlich und möglich ist. Vorraussetzungen dafür sind 1) die jeweilige Kenntnis der meist implizit bleibenden Annahmen zum Verständnis von Studium und Lehre des jeweiligen Paradigmas sowie 2) eine auf der Kenntnis der inkommensurablen Elemente der jeweiligen Paradigmen basierende Skepsis gegenüber Steuerungs- und Verbesserungshoffnungen. Denn sowohl der soziokybernetische Steuerungsoptimismus als auch die säkularen Erlösungshoffnungen, die sich in vielen der sich im gesellschaftlichen Diskurs ausdrückenden Erwartungen an das Bildungssystem artikulieren, entspringen einem verbesserungsorientierten Zeitgeist, der den Blick auf das Leistbare und die spezifischen Leistungen von Hochschulen als Lernorte eher verstellt als aufhellt.

Dieser Anspruch soll abschließend an drei Aspekten zusammenfassend konkretisiert werden:

5.1 Programmatische Leitbegriffe: Evaluation, Feedback und Assessment

Sinn und Zweck der systematischen Selbstbeobachtung von Studium und Lehre durch Studierende, darauf machen die dargestellten Überlegungen aufmerksam, lassen sich konzeptionell-programmatisch unterschiedlich bestimmen. Ausgangspunkt dieses Beitrags ist die Beobachtung, dass die Zweckbestimmung neben den genutzten Leitbegriffen (z.B. dem Evaluationsbegriff) auch von impliziten Annahmen bestimmt wird. So lässt sich z.B. im Hinblick auf den Evaluationsbegriff feststellen, dass er sich aufgrund seiner Offenheit zur konzeptionellen Konturierung im Rahmen beider Paradigmen eignet, auch wenn im Hochschulbereich eine Tendenz zur Nutzung im Rahmen eines soziokybernetischen Paradigmas zu beobachten ist.

Obwohl dem Feedbackbegriff aufgrund ausgeprägter begriffsgeschichtlicher Bezüge zur Kybernetik (Dany 2013) eine Tendenz zu soziokybernetischen Handlungsvorstellungen innewohnt, eignet er sich, vorausgesetzt er wird pädagogisch kontextualisiert, für eine angemessene Verknüpfung der oben unterschiedenen Paradigmen. Ausgangspunkt einer pädagogisch orientierten Fassung des Feedbackbegriffs ist die systematische Einbeziehung von Assessment. Obwohl es sehr viele Hinweise darauf gibt, dass Feedback, das sofort zur Verbesserung von Lehren und Lernen verwendet werden kann, eines der zentralen Merkmale guter Lehr-Lernsettings ist, nimmt diese zentrale Form der auf Befragung von Studierenden basierende Form der Qualitätssicherung in Qualitätsmanagementkonzepten häufig einen geringen Stellenwert ein. Diesbezüglich lohnt ein Blick in die angelsächsische Debatte (exemplarisch Knight/Yorke 2003), die in den letzten Jahren auch in der deutschsprachigen Hochschuldidaktik aufgegriffen wird.⁵ Ein zwischen den Zwecken „studieren ermöglichen“ und „Qualität sichtbar“ machen ausbalanciertes System wechselseitigen Feedbacks von Studierenden und Lehrenden ist daraufhin zu beurteilen, ob und wie es gelingt, die konstitutive Bezogenheit von hochschulischem Lehren und Lernen auf akademische und professionelle Gemeinschaften (vgl. Münch 2011: 106ff.) zu erhalten und zu stärken.

5.2 Beobachtung von Lehr- und Lernkultur

Studienerfolg – in einem umfassenden Sinn – wird wesentlich durch Studierverhalten, Ziele und Haltungen der Studierenden geprägt. Ausgehend von dem Befund von Tobias Jenert, dass Studierverhalten unter anderem durch die Kommunikation von Zielen und Erwartungen geprägt wird (Jenert 2011),

5 Eine Internetrecherche mit den Begriffen „Assessment“ und „Hochschuldidaktik“ zeigt, dass viele hochschuldidaktische Arbeitsstellen diese Form von Feedback als empfehlenswerte Praxis hervorheben.

kommt in den Blick, dass Studium und Lehre als pädagogischer Erfahrungsraum in hohem Maße von einer sozialkulturellen Tatsache wie der Lehr- und Lernkultur konstituiert wird. Nimmt man dies als Ausgangspunkt für die Konzipierung systematischer Formen der Selbstbeobachtungen, liegt es nahe, die Beobachtungsinstrumente und Formen daran auszurichten, Studierende und Lehrende dabei zu unterstützen, ein tragfähiges Arbeitsbündnis auszuhandeln und pädagogische Erfahrungsräume zu etablieren. Als Lehrveranstaltungsübergreifende Beobachtungsgegenstände kommen hier Aspekte wie Lernstile und Anforderungsniveaus in den Blick. Erfahrungen aus dem oben genannten Interventionsprojekt USUS deuten darauf hin, dass derartige Beobachtungen Lehrende und Studierende bei der Weiterentwicklung von Studienangeboten und Studierverhalten unterstützen können (Bülow-Schramm/Schultes 2013: 231ff.).

5.3 Selbstvergewisserung als Zweck der Beobachtung

Ausgehend von der Beobachtung, dass die aktuelle Situation in den Hochschulen durch eine hohe Anzahl von Reformimpulsen und Innovationserwartungen in fast allen Bereichen gekennzeichnet ist, liegt die These nahe, dass auf allen Ebenen Zielkonflikte ausbalanciert werden müssen. Im Hinblick auf Lehrkonzepte zeichnet sich diese Situation durch eine „Komplexität und Kontingenz hochschuldidaktischer Optimierungsvorstellungen“ (Klages/Reinders/Schmidt 2013: 6) aus.

Hinsichtlich der Studierenden gibt es Hinweise, dass diese durch die aktuellen Reformen mit strukturellen Zielkonflikten neuer Art umgehen müssen. Ein Ergebnis des durch die Hochschulreformen der letzten Jahren ausgelösten institutionellen Wandels ist, dass „zunehmend unsicherer und umkämpfter zu werden scheint, was der Einzelne von einem Hochschulstudium überhaupt erwarten kann“ (Draheim 2012: 195). In begriffsgeschichtlichen Diskursanalysen rekonstruiert Susanne Draheim drei Subjektfiguren, die heutigen Studierenden zwar Orientierung und Anleitung anbieten, die sich jedoch durch eine „strukturelle Überforderung“ (ebd.: 199) und kaum auszubalancierende Zielkonflikte auszeichnen. An dieser Stelle deutet sich an, dass die Beschränkung der Formen der Selbstbeobachtung von Lehre und Studium auf die jeweils eigene Hochschule eine unangemessene Eingrenzung darstellt. Diskursanalytische Perspektiven machen darauf aufmerksam, dass es für ein Verständnis und den Umgang mit den im Feld wirkenden Kräften häufig nicht nötig ist, die konkrete Hochschule zu beobachten.

Es deutet einiges darauf hin, dass die in diesem Artikel thematisierten Fragen in den jeweiligen Fachgemeinschaften im Rahmen einer Wissenschaftsdidaktik zu bearbeiten sind. Instruktiv für diesen Aspekt ist die von Wolfgang Nieke und Konstantin von Freytag-Loringhove vorgelegte Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik (Nieke/Freytag-Loringhove 2015).

Ausgangspunkt einer solchen pädagogisch ausgerichteten Konzipierung eines Systems wechselseitigen – auf Studium und Lehre bezogenen – Feedbacks von Studierenden und Lehrenden ist die Überzeugung, dass sich die eher betriebswirtschaftlichen Konzepte des Qualitätsmanagements nicht einfach im Bildungswesen implementieren lassen, sondern dass eine Adaption erforderlich ist (vgl. Hartz 2012).

Literatur

- Blüthmann, Irmela (2012): Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, 2, S. 273–303.
- Borchard, Christiane/Hülsemper, Monika (2010): Heterogenität: Die Studienrealität gestalten. Das Projekt self-made-students an der Universität Kassel. In: Auferkorte-Michaelis, N./Ladwig, A./Stahr, I. (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule. Opladen: Budrich UniPress, S. 143–154.
- Braskamp, Lawrence A. (2000): Toward a More Holistic Approach To Assessing Faculty as Teachers. In: New Directions for Teaching and Learning, 83, S. 19–33.
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung: Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 131–167.
- Dany, Hans-Christian (2013): Morgen werde ich Idiot. Kybernetik und Kontrollgesellschaft. Hamburg: Nautilus.
- DeGEval – Deutsche Gesellschaft für Evaluation e.V. (2008) (Hrsg.): Standards für Evaluation. Mainz.
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) (2012): Wissenschaftliche Evaluation ja – CHE-Ranking nein. In: Erziehungswissenschaft, 45, S. 26–30.
- Draheim, Susanne (2012): Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. Bielefeld: Transcript.
- Ehrenspeck, Yvonne/Rustemeyer, Dirk (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 368–391.
- Florin, Christiane (2014): Warum unsere Studenten so angepasst sind. Hamburg: Rowohlt.
- Friedrichsmeier, Andres (2012): Die unterstellten Wirkungen der universitären Steuerungsinstrumente. Zur hochschulischen Dauerreform und den Möglichkeiten ihrer Entschleunigung. Berlin: LIT Verlag.
- Fritz Böhle (2011): Management der Ungewissheit – ein blinder Fleck bei der Förderung von Innovationen. In: Enabling Innovation. Innovationsfähigkeit – deutsche und internationale Perspektiven. Sabina, J./Isenhardt, I./Hees, F./Trantow, S. (Hrsg.). Heidelberg: Springer, S. 17–30.
- Hartz, Stefanie (2012): Qualität. In: Horn, K.-P. (Hrsg.): Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–52.

- Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske u. Budrich, S. 15–34.
- Hörl, Erich (2011): Die technologische Bedingung. Zur Einführung. In: Hörl, E. (Hrsg.): Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt. Berlin: Suhrkamp, S. 7–52.
- Huber, Ludwig (1995): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule, Band 10. Stuttgart/Dresden: Klett, S. 114–138.
- Hurrelmann, Klaus/Albrecht, Erik (2014): Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim: Beltz.
- Jenert, Tobias (2011): Die Studierenden? – ein sozio-kultureller Blick auf das Studieren in Bologna-Strukturen. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 6, 2, S. 61–77.
- Klages, Benjamin/Reinders, Stefan/Schmidt, Kai (2013): Kollegiale Lehrkulturentwicklung. Aktivierung kooperativer Entwicklungs- und Problemlösungskapazitäten. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschul-lehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Teil J. Berlin: Raabe.
- Knight, Peter T./Yorke, Mantz (2003): Assessment, learning and employability. Maidenhead: Open University Press.
- Kromrey, Helmut (2004): Qualität und Evaluation im System Hochschule. In: Stockmann, R. (Hrsg.): Evaluationsforschung: Grundlagen und ausgewählte Forschungsfelder. Opladen: Leske u. Budrich, S. 233–258.
- Krüger, Heinz-Hermann (1995): Erziehungswissenschaft in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske u. Budrich, S. 319–326.
- Lange-Vester, Andrea (2014): Ausschluss und Selbstausschluss. Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen. In: Banscherus, U./Bülow-Schramm, M./Himpele, K./Staack, S./Winter, S. (Hrsg.): Übergänge im Spannungsfeld von Expansion und Exklusion. Eine Analyse der Schnittstellen im deutschen Hochschulsystem. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 193–209.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11–40.
- Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform. Berlin: Suhrkamp.
- Nieke, Wolfgang/Freytag-Loringhove, Konstantin von (2014): Bildung durch Wissenschaft. Skizze einer universitären Wissenschaftsdidaktik. http://www.kosmos.uni-rostock.de/fileadmin/KOSMOS/Kosmos_Dokumente/Nieke_Freytag_Bildung_durch_Wissenschaft.pdf (Zugriff: 4.5.2015).
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Profession und Geschlechterverhältnis. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 276–302.
- Rebenstorf, Hilke/Bülow-Schramm, Margret (2013): Analysemodell und Methoden. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Erfolgreich studieren unter Bologna-Bedingungen? Ein empirisches Interventionsprojekt zu hochschuldidaktischer Gestaltung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 27–55.

- Rindermann, Heiner (2003): Lehrevaluation an Hochschulen: Schlussfolgerungen aus Forschung und Anwendung für Hochschulunterricht und seine Evaluation. In: Zeitschrift für Evaluation, 2, S. 233–256.
- Schirmmayer, Frank (2013): Ego: Das Spiel des Lebens. München: Karl Blessing Verlag.
- Schwarz, Christine (2006): Evaluation als modernes Ritual. Hamburg: LIT Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Fuhr, Thomas (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 252–266.
- Vettori, Oliver (2012): A Clash of Quality Cultures – Conflicting and Coalescing Interpretive Patterns in Austrian Higher Education. Diss. Wien: Universität Wien/Fakultät für Sozialwissenschaften. <http://othes.univie.ac.at/19665> (Zugriff 4.5.2015).
- Wild, Elke/Esdar, Wiebke (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz. http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (Zugriff 22.6.2015).
- Wolbring, Tobias (2013): Fallstricke der Lehrevaluation. Möglichkeiten und Grenzen der Messbarkeit von Lehrqualität. Frankfurt a. M., New York: Campus Verlag.